

Compartir experiencias personales en la escuela infantil. Un medio para reconstruir lingüísticamente la vida de los niños

RESUMEN: EN EL TRABAJO SE ANALIZAN SITUACIONES COMPARTIDAS DE RELATO DE EXPERIENCIAS PERSONALES EN LA ESCUELA INFANTIL CON EL OBJETO DE IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS DE LAS MAESTRAS PARA COLABORAR CON LOS NIÑOS EN LA RECONSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE SU EXPERIENCIA. SE ANALIZÓ UN CORPUS DE 64 VIDEOFILMACIONES REALIZADAS EN SALAS DE NIÑOS DE 3, 4 Y 5 AÑOS DE ESCUELAS INFANTILES DE BARRIOS URBANO MARGINALES DE BUENOS AIRES EMPLEANDO UN PROCEDIMIENTO CUALITATIVO DE ANÁLISIS DE DATOS QUE COMBINA EL MÉTODO COMPARATIVO CONSTANTE (GLASER Y STRAUSS, 1967) Y LA SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACCIONAL (GUMPERZ, 1984). LOS RESULTADOS MOSTRARON DIFERENCIAS EN EL GRADO DE "COMPRENSIÓN MUTUA" QUE SE ALCANZA EN ESTAS SITUACIONES Y, POR LO TANTO, TAMBIÉN DIFERENCIAS EN EL GRADO DE COLABORACIÓN QUE LA MAESTRA PUEDE PRESTAR AL NIÑO EN LA PRODUCCIÓN DE SU RELATO. SE OBSERVÓ QUE EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD DEL NIÑO Y DE LA SITUACIÓN PARTICULAR QUE SE RELATA PERMITE A LAS MAESTRAS INTERPRETAR DE QUÉ ESTÁ HABLANDO EL NIÑO Y COLABORAR CON ÉL. ASIMISMO, SE OBSERVARON DIFERENCIAS EN EL GRADO EN EL QUE LAS MAESTRAS RESPETAN LA INTENCIÓN COMUNICATIVA DE LOS NIÑOS. EN EFECTO, EN EL ANÁLISIS SE IDENTIFICARON Y CARACTERIZARON LOS MECANISMOS DISCURSIVOS SUBYACENTES A LAS SITUACIONES EN LAS QUE LAS MAESTRAS SE APOYAN EN LAS PISTAS PROPORCIONADAS POR LOS NIÑOS PARA INTERPRETAR SU MENSAJE Y COLABORAR EN LA

RECONSTRUCCIÓN DE SU EXPERIENCIA Y LOS QUE SUBYACEN A SITUACIONES EN LAS QUE LAS MAESTRAS SE ALEJAN DE LA INTENCIÓN COMUNICATIVA DE LOS NIÑOS "APROPIÁNDOSE" DE SU RELATO.

• • •

PALABRAS CLAVES: RELATO DE EXPERIENCIAS - ESCUELA INFANTIL - COLABORACIÓN - COMPRENSIÓN MUTUA - INTENCIÓN COMUNICATIVA • **KEY WORDS:** RETELLING EXPERIENCES - PRESCHOOL - COOPERATION - MUTUAL UNDERSTANDING - COMMUNICATIVE INTENTION

• • •

ABSTRACT: THE PAPER ANALIZES NARRATIVES OF PERSONAL EXPERIENCES IN PRESCHOOL CLASSROOMS AIMING AT THE IDENTIFICATION OF THE STRATEGIES THE TEACHERS PUT INTO PRACTICE TO COLLABORATE WITH THE CHILDREN IN THE LINGUISTIC RECONSTRUCTION OF THEIR EXPERIENCES.

64 VIDEOTAPES OF CLASSROOMS OF CHILDREN FROM 3 TO 5 YEARS OF AGE, FROM MARGINAL NEIGHBOURHOODS IN BUENOS AIRES, WERE ANALIZED THROUGH A QUALITATIVE METHOD WHICH COMBINES THE CONSTANT COMPARATIVE METHOD (GLASER & STRAUSS, 1967) WITH THE INTERACCIONAL SOCIOLINGUISTICS (GUMPERZ, 1984). THE RESULTS SHOWED DIFERENCES IN THE DEGREE OF "MUTUAL COMPREHENSION" ACHIEVED IN THESE SITUATIONS AND DIFERENCES IN THE DEGREE OF COLLABORATION PROVIDED BY THE TEACHER FOR THE NARRATIVE PRODUCTION AS WELL. IT WAS SHOWN THAT THE KNOWLEDGE OF THE CHILD'S REALITY AND THE PARTICULAR SITUATION BEING RETOLD ALLOWS THE TEACHER

POR CELIA
RENATA
ROSEMBERG*
MARÍA SOLEDAD
MANRIQUE**



* Investigadora de CONICET.

** Becaria de CONICET.

TO INTERPRET WHAT THE CHILD IS REFERING TO, SO SHE CAN COLLABORATE WITH HIS/HER RETELLING. MOREOVER, DIFFERENCES IN THE DEGREE IN WHICH TEACHERS RESPECT THE CHILDREN'S COMMUNICATIVE INTENTION WERE OBSERVED. IN FACT, WE IDENTIFIED AND CHARACTERIZED THE DISCURSIVE MECHANISMS UNDERLYING THE SITUATIONS IN WHICH THE TEACHERS GROUND THEIR COLLABORATION IN THE CLUES PROVIDED BY THE CHILDREN, BEING ABLE TO INTERPRET THEIR MESSAGE AND COOPERATE IN THE RECONSTRUCTION OF THEIR EXPERIENCE; AS WELL AS THE SITUATIONS IN WHICH THE TEACHERS WITHDRAW FROM THE CHILDREN'S COMMUNICATIVE INTENTION, BECOMING THE "OWNERS" OF THEIR NARRATIVE.

• • •

El objetivo del presente trabajo es analizar situaciones compartidas de relatos de experiencias personales en la escuela infantil con el objeto de identificar las estrategias de las maestras para colaborar con los niños en la reconstrucción lingüística de su experiencia.

El relato de experiencias personales constituye una forma de recapitular la experiencia pasada que se logra estableciendo una correspondencia entre una secuencia de cláusulas verbales y una secuencia de eventos que de hecho tuvieron lugar y que luego pueden inferirse de esas cláusulas (Labov, 1972). La focalización particular que el narrador imprime a su experiencia conlleva la interpretación implícita o explícita de las acciones en términos de intenciones, motivaciones, afectos, creencias o valores así como la expresión de estados mentales y de contenidos evaluados (Bruner, 1986). Desde una perspectiva evolutiva las narrativas constituyen la primera forma de discurso en desarrollarse; en efecto, entre los 2, los 2:6, los niños pueden producir una diversidad de narrativas de experiencia personal (Miller y Sperry, 1987; Nelson, 1989, 1991).

Las raíces de este género discursivo están constituidas por habilidades cognitivas —esto es, por la capacidad de representarse la experiencia en una secuencia temporal (Nelson, 1991; Bruner, 1986)—, por el soporte interaccional, que constituye la matriz en la que se producen las primeras narraciones (Nelson, 1991; Miller y Sperry, 1987) y por el significado emocional del evento (Fivush, 1993). De ahí que las narraciones, aunque progresivamente evolucionen en cuanto a su grado de complejidad, se constituyen desde el comienzo y para toda la vida como una forma de pensar y reorganizar la experiencia pasada, de evaluar el propio involucramiento emocional en relación a ella y de comunicársela a otras personas.

Los estudios que abordan las conversaciones acerca de eventos pasados en la díada madre-niño, han puesto de manifiesto el impacto del lenguaje en el pensamiento —en particular en la conformación de representaciones mentales narrativas, que constituyen la base para la memoria autobiográfica y episódica (Nelson, 1996). Asimismo, han mostrado la incidencia de la interacción social en el desarrollo de esta forma de discurso. En este sentido, la investigación de Engel (1986, citado en Nelson, 1996) puso de manifiesto diferencias en los estilos de interacción de las madres. Mientras que algunas madres proporcionan un hilo narrativo que constituye un marco para la participación de

los niños en el evento —estilo narrativo— otras madres se focalizan en información aislada sobre la acción y los participantes —estilo repetitivo o pragmático. En un estudio longitudinal, Reese, Haden y Fivush (1993), encontraron que el estilo de las madres —narrativo o pragmático— persistía a lo largo del tiempo. En la misma dirección, los estudios cuasi-experimentales de Tessler y Nelson, (1994) examinaron la textura conversacional —narrativa o paradigmática— construida por la madre alrededor de un evento del que participa en interacción con su hijo y evaluaron las diferencias entre los niños en el recuerdo del evento. Los resultados de todos estos estudios mostraron que los niños cuyas madres presentan un estilo de interacción narrativo no sólo recuerdan los eventos pasados en mayor medida, sino que también tienden a organizarlos en formatos narrativos, estableciendo relaciones estructurales y de cohesión.

Las madres que "narrativizan" la experiencia infantil están, de modo contingente, retomando en su discurso la participación verbal y no verbal del niño en el evento, explicitando sus intenciones y relacionándolas con las acciones que en la situación han tenido lugar. La colaboración del adulto es posible sólo cuando el adulto es capaz de inferir la intención comunicativa del niño.

Como sostiene Gumperz (1982, 1984), la comprensión es el resultado de juicios inferenciales que se llevan a cabo procesalmente en el curso del intercambio. Los interlocutores implícita o explícitamente transmiten e infieren los significados en las negociaciones de la conversación. Tanto los fenómenos prosódicos como el cambio de código, dialecto o estilo, la elección entre opciones léxicas o sintácticas o las estructuras de secuenciamiento pueden constituir pistas que conforman un contexto que orienta a los oyentes hacia una interpretación apropiada de sus emisiones. Las pistas de contextualización son características lingüísticas indexicales de contenido operacional establecidas convencionalmente que se aprenden como parte de la socialización lingüística primaria y se emplean sin reflexión conciente.

La investigación de Michaels (1988), que analiza la colaboración de la maestra durante el relato de experiencias personales en el jardín de infantes, muestra cómo la interpretación errónea que realiza la maestra de las claves prosódicas empleadas por los niños negros no le permite identificar los momentos de transición en los cuales tomar el turno de habla sin interrumpir el relato del niño. Esto resulta en una falta de sincronización en los intercambios y en una evaluación no acertada de la intención comunicativa del interlocutor se trate tanto de la maestra como del niño con el que está interactuando. Estas dificultades en la comprensión mutua repercuten en la posibilidad de la maestra de brindarle un adecuado apoyo para el desarrollo del lenguaje.

La colaboración que el adulto puede prestar al niño en la producción oral de discurso depende también de que éste pueda identificar en el relato infantil aquellos aspectos del evento en los que se ha focalizado así como la perspectiva personal desde la que pretende comunicarlos. La organización de la información en el relato no es arbitraria: la secuencia de emisiones en el discurso infantil constituye

una "pista" que permite inferir cómo el niño ha jerarquizado la información. En general, en las lenguas sujeto-verbo-objeto como el castellano, la información que se focaliza se presenta al final a partir del verbo. El hablante dice primero aquello sobre lo que se sustenta—el Tema— y posteriormente predica algo sobre ello—el Rema—, lo que realmente quiere transmitir (Danes, 1974).

Pardo (1986) reformula a nivel textual las nociones de Tema oracional y Rema oracional. Del mismo modo que en el nivel oracional, en el nivel del texto la jerarquización de la información esta relacionada con el orden de las palabras. De ahí que, en general el tema del texto aparece al comienzo en una "emisión líder", que establece los patrones semánticos y pragmáticos en el marco de los cuales el hablante producirá el texto. Los remas de las emisiones se van sucesivamente tematizando hasta llegar a aquella información más novedosa en términos de la intención comunicativa del hablante: el rema del texto.

Cuando se trata del texto de un niño producido en el marco proporcionado por la interacción con un adulto cabe preguntarse cómo las intervenciones del adulto se "entretujan" con las del niño y resultan en un relato que puede responder en mayor o menor medida a la intención comunicativa que se infiere de las primeras emisiones del niño.

El objeto del presente trabajo es, precisamente, dar cuenta de los procesos de interacción maestra-niños que dan lugar a la elaboración conjunta de textos narrativos orales en la escuela infantil. El análisis considera las intervenciones de las maestras en relación a las emisiones infantiles atendiendo especialmente al grado en el que las intervenciones del adulto se apoyan en una interpretación de la intención comunicativa del niño. Asimismo, el análisis considera si estas intervenciones configuran un andamiaje para que el niño pueda realizar su intención comunicativa a través de un texto narrativo que constituya una reconstrucción lingüística de su experiencia personal.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación más amplia sobre la interacción maestra—niños/as en jardines de infantes de poblaciones urbano— marginales del conurbano de Buenos Aires (Manrique, M.S. 2004-2005).¹

Para este trabajo se seleccionaron 64 situaciones de interacción en las que se relatan experiencias personales en colaboración con la maestra. Dichas situaciones fueron registradas por medio de video grabaciones tomadas en siete salas integradas de tres, cuatro y cinco años, pertenecientes a dos centros de apoyo escolar comunitario que forman parte de la RAE (Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria).²

Procedimiento para el análisis de la información

Se realizó el análisis de las situaciones seleccionadas empleando un procedimiento cualitativo que combina el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984) en la elaboración inductiva de categorías a partir del

interjuego entre conceptos teóricos previos y los datos empíricos.

Las dimensiones y categorías que se elaboraron en el proceso de análisis fueron las siguientes:

1. Quién inicia el intercambio y propone la emisión líder.
- 2.Cuál es el tema del discurso y cómo este tema se especifica progresivamente a través de los remas que se predicán sobre el mismo.
3. El grado en el que la maestra retoma en sus intervenciones el tema y el foco del texto que comienza a producir el niño, en la co-construcción de un relato de su experiencia.
4. Las estrategias de andamiaje de las maestras.
5. Las intervenciones de los niños en relación con las estrategias de las maestras.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de la interacción en las situaciones de relato de experiencia personal en las salas infantiles pusieron de manifiesto diferencias en el grado en el que los textos producidos con la colaboración de la maestra respondían a la intención comunicativa inicial de los niños. El análisis de los datos mostró asimismo las estrategias de las maestras que configuran un andamiaje para que los niños construyan un relato. En algunas situaciones el andamiaje de las maestras permite que los niños desplieguen su intención comunicativa por medio de una narración que reconstruye no sólo los sucesos vividos, sino también la perspectiva personal que los niños tienen en relación a ellos. Pero en otras situaciones las intervenciones de las maestras estratégicamente conducen el relato en una dirección que no responde a la intención comunicativa del niño.

En las situaciones en las que las maestras se sintonizan con la intención comunicativa de los niños, ellas estratégicamente retoman en la interacción la emisión líder del relato y cooperan con ellos en la elaboración de su texto. Así por ejemplo, en el fragmento que se presenta a continuación la maestra logra una empatía particular con el niño que relata y a partir de ella despliega un andamiaje para colaborar con él. El intercambio constituye un caso especial, dado que el evento que el niño quiere compartir en la sala—su papá se emborrachó— presenta un alto contenido emocional, que se pone de manifiesto en la expresión de su rostro y en su disposición corporal—inclinado hacia delante y mirando el piso—, tal como puede inferirse de sus primeras emisiones.

(1)

Maestra: ¿Vos fuiste a algún lado? ¿No saliste con tu papá? Fue un día tan lindo que hacía ayer con ese sol, relindo.

Johnny: Tomó vino mi papá.

Maestra: ¿Tu papá tomó vino y se emborrachó?, paren, paren, que está contando algo Johnny, ¿y cómo estaba?

Johnny: ...por la escalera.

Maestra: ¿¡No, en serio!?! ¿Se cayó de la escalera? ¿Se lastimó?

Johnny: Sí.

Maestra: ¿Qué se hizo?

Johnny: Se cortó acá.

Maestra: ¿Y ustedes lo vieron o estaban durmiendo ustedes?

...

Johnny: (N) Mi mamá, mi mamá.

Maestra: ¿Tu mamá lo vió?

Johnny: Sí.

Maestra: ¿Y ustedes dónde estaban cuando pasó eso?

Johnny: En la cama.

Maestra: Estaban en la cama y se despertaron cuando él se cayó.

Johnny: Sí.

Maestra: ¿Y vos cómo estabas Johnny, lloraste, te pusiste triste, cómo estabas? Mirá que está caliente (le alcanza una taza con café con leche a otro niño) ¿Cómo te pusiste Johnny?, (se acerca y le toca la espalda a Johnny, el niño mueve la mano nerviosamente). ¿Seguiste durmiendo o te quedaste despierto después?

...

Maestra: Bueno es feo cuando los papás se ponen así, ¿no?

Johnny asiente.

Maestra: Te pone triste y te pone nervioso (Johnny sigue moviendo la mano nerviosamente) cuando los papás toman mucho.

Johnny: Sí tomó.

Maestra: Y sí. Tomó mucho y por eso se cayó.

Johnny asiente.

...

Maestra: Bueno... y bueno; él está triste porque el papá se puso mal, tomó mucho y se lastimó porque tomó mucho. Por eso le hago así para que se quede tranquilo (le acaricia la espalda).

Al comenzar el intercambio la maestra se vale de su conocimiento sobre la familia y la vida cotidiana del niño para inferir a partir de la emisión líder del relato *—Johnny: Mi papá tomó vino—* que el niño quiere contar que su papá se emborrachó. La maestra explicita esta inferencia con el formato de una pregunta a la que Johnny puede responder afirmando o negándola *—¿Tu papá tomó vino y se emborrachó? De este modo, sin imponer una interpretación al niño, le ofrece un marco de contenido más explícito en el que él puede apoyarse para relatar.*

Los comentarios de la maestra *—¿no?, ¿en serio?—* así como el tono con el que los formula, sus gestos y su disposición corporal *—lo acaricia—* reducen la distancia interaccional con el niño y le muestran su interés.

Durante la producción del relato, la maestra retoma las emisiones del niño, tematiza su significado central, a la vez que las reformula lingüísticamente explicitando las relaciones entre los agentes, las acciones y los objetos *—Johnny: Por la escalera. Maestra: Se cayó de la escalera—*. Las preguntas y los comentarios de la maestra están destinados a que el niño expanda la información aclaran-

do tanto los hechos específicos que tuvieron lugar *—¿Y qué se hizo? Se cortó acá?—*, como las relaciones temporales *—¿Y ustedes lo vieron o estaban durmiendo ustedes?... Estaban en la cama y se despertaron cuando el se cayó—*, y causales entre estos hechos *—Y sí. Tomó mucho y por eso se cayó—*, así como también la participación del niño en el evento *—¿Y ustedes dónde estaban cuando pasó eso?... ¿Seguiste durmiendo o te quedaste despierto después?—*, y sus reacciones emocionales frente al suceso *—¿Vos cómo estabas Johnny, lloraste, te pusiste triste, cómo estabas?... ¿Cómo te pusiste Johnny?*

Al final del intercambio la maestra recurre al plural *—los papás—* para señalar que él no es el único niño al que le puede suceder una experiencia de este tipo, por eso los demás pueden comprenderlo y acompañarlo.

En otras situaciones se observan mayores limitaciones por parte de los niños para relatar su experiencia. Estas limitaciones no constituyen en sí mismas un impedimento para que el adulto intente a través de un andamiaje colaborar con el niño en la realización de su intención comunicativa. En el ejemplo que se presenta a continuación las dificultades de Karen para contar en detalle su visita al dentista se deben, probablemente, a que la niña no ha podido construir durante el evento una representación completa del mismo. En efecto, en ese tipo de situaciones ninguna persona es capaz de registrar visualmente la secuencia de acciones que realiza el dentista (o al menos de aquellas operaciones que tienen lugar dentro de la boca). A estas acciones se puede acceder únicamente si el dentista las verbaliza a medida que las lleva a cabo o si el niño ha construido, a partir de sus experiencias previas, una representación mental rutinizada *—un guión—* de lo que sucede cuando uno va al dentista y, en base a ese guión, puede inferir la información que no registró de modo directo. De ahí que la maestra recurra a fuentes de conocimiento diverso para proporcionar un andamiaje que le permite cooperar con la niña en la reconstrucción lingüística de su experiencia.

(2)

Maestra: Dale, va a contar Karen. Vamos a escucharla.

Karen (habla bajito y hay mucho ruido): Fui al dentista.

Maestra: ¿Fuiste al dentista? ¿Y qué pasó? Contame ¿Porqué fuiste al dentista? Vamos a escuchar su historia, ¿Sí? ¿Por qué fuiste al dentista? ¿Qué pasaba?

Karen: Me dolía la muela.

Maestra: ¿Te dolía la muela? ¿Y qué pasó? Shh (hay ruido de afuera).

Karen: Me vió.

Maestra: ¿Qué te dijo el dentista cuando te vió? ¿Qué hizo?

Karen: Dijo que me... que (muy bajito y otra nena hace ruido).

Maestra: Pará, ¿qué hizo?

Karen: Que... que no coma.

Maestra: ¿Por qué te dijo que no comas de ese lado, qué te hizo?

Karen: Porque me duele la muela mucho.

Maestra: Ahí va. Ella está diciendo algo. Karen estuvo contando, Elian y Melanie (que conversaban), que fue al dentista porque su muela le dolía
¿Te la arregló?

Karen asiente.

Maestra: ¿Sí? ¿Cómo te la arregló?

Kevin: ¡Te la sacó!

Maestra: ¿Te sacó la muela, dice Kevin?

Karen: No.

Maestra: No le sacó la muela, ¿qué te hizo?

...

Karen se toca la boca y no responde.

Maestra: ¿Te la sacó? (asombro en la voz).

Karen no responde.

Maestra (niega con la cabeza): ¿Te la sacó o te la arregló?

Karen: Me la arregló.

Maestra: Te la arregló porque, ¿qué tenía ella acá?

Karen no responde.

Silvana: Le puso pasta.

Maestra: Le puso pasta porque seguramente su muela tenía una caries, tenía un agujerito. Entonces... le puso pasta y después el dentista ¿qué le dijo? ¿A ver?

...

Maestra: ... Lo que pasa es que los dentistas cuando tenemos dolor de muelas y tenemos un agujerito que es una caries, no nos sacan las muelas. Nos las arreglan. Y me parece que tiene razón Silvana que no se la sacaron. Que le pusieron pasta. Mami si no me hubiera dicho que le sacaron la muela. ¡Y mami nunca me dijo que le sacaron la muela! Te la arreglaron y por eso el dentista te dijo que no comieras de ese lado.

Como se observa en el ejemplo la maestra retoma la emisión líder de la niña *-Fui al dentista-* y a partir de este anclaje intenta que ella expanda su relato mediante una pregunta abierta que no imprime una dirección determinada al relato de la niña *-¿Fuiste al dentista? ¿Y qué pasó? Contáme, ¿Por qué fuiste al dentista? ... ¿Qué pasaba?-*. Karen proporciona una respuesta muy general. De ahí que las intervenciones posteriores de la maestra estén destinadas a que la niña especifique los eventos que tuvieron lugar en la visita al dentista *-¿Qué te dijo el dentista cuando te vio? ¿Qué hizo? ... ¿Por qué te dijo que no comas de ese lado, qué te hizo?*

Ante las dificultades de Karen para especificar la información, la maestra ofrece alternativas de respuestas *-¿Te la arregló? ... ¿Cómo te la arregló? ¿Te la sacó o te la arregló?-*, y retoma también alternativas de respuesta que ofrecen otros niños *-Kevin: ¡Te la sacó!, Maestra: ¿Te sacó la muela, dice Kevin?-*. La maestra se vale de sus propias representaciones sobre la situación para completar la información ausente en la secuencia y para establecer relaciones con la información proporcionada por Karen *-Le puso pasta porque seguramente su muela tenía una caries, tenía un agujerito. Entonces... le puso pasta y*

después el dentista qué le dijo? A ver?.

Es interesante señalar que la maestra no oculta el carácter de interpretación que tiene la reconstrucción que hace de la experiencia de la niña, hecho que se pone de manifiesto en el intercambio, a través del uso de modalizadores *-Y me parece que tiene razón Silvana, que no se la sacaron, que le pusieron pasta... seguramente su muela tenía una caries.* Asimismo, la maestra intenta justificar su interpretación de los hechos tanto mediante la presentación de evidencias que sustentan su reconstrucción particular *-Mami si no me hubiera dicho que le sacaron la muela. ¡Y mami nunca me dijo que le sacaron la muela!*, como también explicitando su conocimiento sobre lo que sucede habitualmente en las visitas al dentista y señalando que esa visita constituye un caso particular del guión "ir al dentista". Todos estos indicadores constituyen pistas a partir de las cuales los niños pueden inferir que el relato elaborado en la interacción con la maestra puede diferir en alguna medida de las acciones que efectivamente realizó el dentista con Karen. El relato constituye una versión lingüística de los hechos apoyada en la información que proporciona la niña y en otras fuentes de conocimiento general. Implícitamente, la maestra está también transmitiendo a los niños que siempre existen diferencias más o menos sutiles entre los hechos reales y la reconstrucción lingüística de estos hechos.

En otras situaciones, se observó que las maestras, aún cuando parecen otorgar al niño un espacio para que reconstruya su experiencia personal, por medio de sus intervenciones reorientan el relato del niño. En estos casos, las maestras en lugar de retomar en sus intervenciones la información que el niño focaliza en la secuencia de su discurso, se centran en otra información que aparece en el discurso infantil de modo periférico.

(3)

Brian: Señor, ¿sabés qué? El otro día yo fui a la casa del trabajo, un departamento chiquito con mi mamá y fui a abrir la puerta y salió un perro. No, primero estaba en el departamento tomando jugo, galletitas y mi mamá me dio... fue y había un perro que era muy grandote, que era grandote y fue al patio y salió el perro por la escalera, yo estaba en la escalera y el perro... salió.

Maestra: ¿Vos acompañaste a tu mamá al trabajo?

Brian: Sí.

Maestra: Vos acompañaste a tu mamá ¿y tu mamá trabaja en una casa también?

Brian: Sí.

Maestra: ¿Tu mamá trabaja en una casa?

Brian: En un departamento.

Maestra: Es diferente en un departamento.

...

Maestra: Y vos fuiste con tu mamá, ¿tu mamá limpia el departamento?

Brian: Sí y había un perro y casi me muerde.

...

Maestra: ¿Y en el departamento tenía escalera para subir o...? ¿...Había timbre, tenía timbre el departa-

mento?

Brian: Sí.

Maestra: Mirá que bueno, esas mamás que limpian las casa. ¿Alguna otra mamá limpia, como la mamá de Brian?

Brian: Tenía una boca re grande.

Maestra: ¿Quién?

Brian: El perro.

Maestra: Bueno, seguimos con la historia del perro. ¿te asustaste?

Brian: No.

Maestra: Pero yo lo que no sé...

Brian: No, adentro no, afuera.

Maestra: En la calle.

Brian: No. Viste cuando entró mi mamá ahí, en el patio hay una puerta y del otro lado.

Maestra: En el departamento donde fuiste vos, tenía un patio grande, y en ese patio había un perro.

Como se observa en el fragmento presentado, las intervenciones de la maestra interrumpen al niño de modo no contingente y no constituyen un apoyo para clarificar la secuencia de acciones que incluyen la descripción de lo ocurrido con el perro. Por el contrario la maestra se centra en cuestiones tales como el trabajo de la mamá y las diferencias entre casas y departamentos —*¿Tu mamá trabaja en una casa? ... Es diferente en un departamento... ¿Tu mamá limpia el departamento? ¿Y en el departamento tenía escalera para subir o...? ¿...Había timbre, tenía timbre el departamento? ... ¿Adentro del departamento qué, tenía un patio así, grande?* Al centrar por completo sus intervenciones en los aspectos que aparecen de un modo marcadamente periférico en el discurso del niño, la maestra construye otro texto paralelo que no respeta el tema propuesto por el niño —*... había un perro y casi me muerde.*

De todos modos, el niño, en distintos momentos del intercambio, intenta retomar su intención comunicativa —*...y había un perro y casi me muerde... Tenía una boca re grande—*, pero la maestra insiste en el desarrollo del tema de su interés: el trabajo de las madres —*¿Y tu mamá trabaja en una casa también?... ¿Tu mamá limpia el departamento?... Mirá que bueno, esas mamás que limpian las casa... ¿Alguna otra mamá limpia, como la mamá de Brian?*

Cuando el niño, haciendo usos de recursos lingüísticos para atraer la atención de sus compañeros y generar en su intervención una cierta tensión narrativa, afirma "*tenía una boca re grande*" la maestra se ve obligada a aceptar que la historia del niño era otra —*Maestra: seguimos con la historia del perro.* Aún reconociéndolo la maestra continúa elaborando su propio texto paralelo.

Del mismo modo que en esta situación, en la negociación de significados que tiene lugar en el intercambio que se presenta a continuación, la maestra parece intentar modificar la representación que la niña tiene sobre su experiencia personal y en particular sobre la interpretación que la niña hace de la misma. En este caso, la emisión líder con la que Luana inicia su relato, constituye una evaluación explícita negativa sobre su perra —*La perrita Akima es mala.*

(4)

Luana: La perrita Akima es mala.

Maestra: ¿Quién es Akima?

Luana: La hija de Bony.

Maestra: La perrita, la hija de Bony, la cachorrita.

Luana: Y la otra es de una gente que la vendió, que es buenita, es Luna y es buenita.

Maestra: ¿Y ustedes aparte de...? ¿Cómo se llama la perrita, Akina...?

Luana: Akima.

Maestra: Akima es mala y es la hija de Bony, y aparte ustedes compraron otro perro, perrito y perrita, perrita, que se llama Luna, ¿y de qué color es Luna?

Luana: Negra.

Maestra: Negra, toda negra, ¿y Akima?

Luana: Negra.

Maestra: Las dos negras son.

Luana: Sí.

Maestra: Sí.

...

Luana: Ahora tiene dientes.

Maestra: ¿Y qué pasó con los dientes?

Luana: Lo mordió.

Maestra: ¿A quién mordió?

Luana: A Franco y a mí, a Edu, y a mi mamá y él (señala a un compañero).

Maestra: ¿A Lucas? (la maestra señala a uno de los compañeros de Luana) y... ¿quiso morder a todos, pero jugando?

Luana: Sí y Luna tiene dientes pero es buenita.

Maestra: ¿Y quién es más grande Akima o Luna?

Luana: ... Akima

Maestra: Akima es más grandecita y Luna tiene dientes.

Luana: Sí.

Maestra: Y muerde.

Luana: No.

Maestra: No, y vos a quién te gusta más, ¿Akima o Luna o Bony?

Luana: Luna.

Maestra: ¿Y si Akima está celosa, no lo pensaste?

Luana: A mi me gusta Luna y Bony, Bony es buenita.

Maestra: Sí, ¿y vos no pensaste que Akima puede estar celosa? Hay que hacerle un poco de caso también a Akima, hay que jugar también...

Luana (interrumpe): ¿Y después sabés qué?

Maestra: ¿Qué? Acabas de contar que tenés tres perros: Bony, Akima y...

N: Luna.

Maestra: Y Luna. Pero vos querés a Luna y Bony, a Akima decís que no la querés porque se porta mal, porque te mordió a vos, a Lucas Alfaro, a Edu, tu papá y a tu mamá, pero a todos ellos muerde, pero jugando.

Luana: Sí y tengo una perrita.

Maestra: ¿Otra más! ¿Cuatro perros tenés?

Luana: Sí, que se llama Negrita.

...

Maestra: ... ¿Y vos la querés también a Negrita?

Luana: A todas las perritas.

Maestra: A todas, ¿a Akima también?

Luana: Sí.

Maestra: Ahora está bien.

Luana: Sabes qué

Maestra: A ver, vos me contaste que tenés cuatro perros Bony, Akima, Luna y Negrita. Que Negrita es la más chiquita y después le sigue Bony, Akima y después Luna, ¿Si? Después me dijiste, qué más me contaste, que Negrita era la más alta y la más bajita era Bony, ¿No? Y la más viejita era Negrita y que vos querés a todas por igual, las querés a todas.

Luana: Sí.

Maestra: Muy bien, ¿quién más tiene algo para contar?

Al comienzo del intercambio, si bien la maestra repite la afirmación de la niña que constituye su emisión líder –*Akima es mala*– desfocaliza esta información central para la niña, ubicándola al comienzo de su emisión en una estructura coordinada con otra información que no es relevante desde la perspectiva de la niña –*Akima es mala y es la hija de Bony, y a parte ustedes compraron otro perro, perrito y perrita, perrita, que se llama Luna, ¿Y de qué color es Luna?*

La maestra intenta cambiar el foco del relato, centrándose en los otros perros. Resulta interesante observar cómo Luana continúa defendiendo su intención comunicativa mencionando características de la perra –*tiene dientes*– que se vinculan con el aspecto desde el cual la niña ha enfocado su relato y enfatizando implícitamente los aspectos negativos de la perra a través de la comparación con los otros perros –*A mí me gusta Luna y Bony, Bony es buena*.

En el último fragmento del intercambio las intervenciones de la maestra rematizan su propia interpretación del comportamiento de la perra –*está celosa... muerde... pero jugando*. La contradicción entre el sentido otorgado por la niña y el nuevo sentido que la maestra le imprime a los hechos se manifiesta lingüísticamente a través del uso del adversativo “pero” –*muerde pero jugando*.

Resulta interesante señalar que la maestra parece negociar este nuevo significado con la niña por medio de preguntas –*¿la querés también a Negrita? ... ¿A Akima también? ¿Las querés a todas?* La relación asimétrica entre la maestra y la niña podría ser la causa por la cual la niña se ve obligada a aceptar la modificación del significado que ella quería transmitir. La evaluación posterior de la maestra –*Ahora está bien*–, da cuenta del objetivo que la maestra había perseguido desde el principio: modificar la representación que la niña tenía del evento.

El tema del texto iniciado por la niña –*Akima es mala*– así como las especificaciones remáticas posteriores de la niña –*Tiene dientes... mordió a todos... pero Luna es buena... Quiero a Luna y a Bony*–, son negadas en la evaluación final de la maestra, al terminar el relato de la niña y están en abierta contradicción con el significado que la niña había querido transmitir –*Después me dijiste, qué más me*

contaste, que Negrita era la más alta y la más bajita era Bony, ¿No? Y la más viejita era Negrita y que vos querés a todas por igual, las querés a todas.

4- DISCUSIÓN GENERAL

Los resultados presentados en este trabajo muestran cómo algunas maestras colaboran con los niños en la reconstrucción lingüística de su experiencia. La importancia de estas situaciones de colaboración adulto - niño se pone de manifiesto cuando se las considera en el marco de los resultados de las investigaciones de Reese, Haden y Fivush (1993), que señalan que las conversaciones acerca de eventos pasados proporcionan a los niños un modelo sobre cómo organizar y recordar eventos específicos. Los niños cuyas madres narrativizan su experiencia recuerdan los eventos pasados en mayor medida y de modo más organizado. Estos recuerdos de episodios particulares en la primera infancia van dando lugar, entre los tres y medio y los cuatro años, a la conformación de la memoria autobiográfica (Nelson, 1991; 1996); es decir, a la representación de una secuencia cronológica de eventos significativos para la propia vida. Las diferencias en los estilos de recuerdo de los padres y de otros adultos con los que los niños interactúan afectan la conformación de la memoria autobiográfica y el desarrollo emocional en los años preescolares. (Fivush, Bohanek, Robertson y Duke (2004). En efecto, como se observó en las situaciones analizadas los adultos espontáneamente contribuyen con evaluaciones e interpretaciones que explicitan las emociones de los niños. Tal como sugieren Bohanek, Fivush, Marin y Duke (2004) las colaboraciones del adulto permiten que el niño comprenda, negocie y resuelva sentimientos de tristeza y temor en un contexto interactivo y aprenda a compartir y a evaluar sus emociones. En este proceso de representación y comunicación, afecto y cognición aparecen íntimamente vinculados.

Pero, como se puso de manifiesto en este trabajo, no todos los adultos respetan la intención comunicativa de los niños e intentan cooperar con ellos en la reelaboración de su experiencia. En efecto, en varias situaciones se observó que las maestras se apropiaban del texto iniciado por los niños y cambian el foco del relato imprimiéndole su propia perspectiva. Las diferencias en los estilos de intervención de los adultos en el relato de experiencias personales fueron también registradas en el medio familiar por las investigaciones de Bohanek, Fivush, Marin, y Duke (2004), quienes encontraron que así como algunos padres co-construyen con sus hijos relatos de experiencias pasadas, otros padres guían el relato de los niños en una dirección particular, reinterpretaban las contribuciones de los niños e imprimiéndoles su propia perspectiva.

¿Por qué los adultos se alejan del significado y del sentido de la experiencia que los niños tienen interés en relatar? Los datos analizados en el presente trabajo muestran que esto no puede atribuirse al hecho de que el adulto no comprenda el significado de las emisiones infantiles y no pueda por lo tanto inferir su intención comunicativa. De hecho, diversos indicadores mostraron que, en todos los

casos las maestras tenían cierta comprensión de aquello que el niño quería transmitir. Pero, como señalan Tessler y Nelson (1994) los niños y los adultos difieren en qué consideran significativo de los eventos y en la perspectiva que espontáneamente les imprimen al relatarlos.

Mientras que en ocasiones algunas maestras hacen uso de la asimetría que caracteriza su relación con los niños para "apropiarse" del relato infantil, focalizándose en aquello que es importante para ellas y no para el niño, en otras situaciones las maestras se valen de esta asimetría y de su mayor conocimiento del mundo para "prestarles" a los niños sus representaciones más precisas y generar, en la interacción, una zona de desarrollo potencial en la que los niños pueden con el sostén del adulto reconstruir su experiencia individual. ♦♦

NOTAS

¹ Tesis doctoral. Beca CONICET. Conversación y desarrollo lingüístico en la infancia. *Un estudio de la interacción verbal en el jardín de infantes con población urbano-marginal*; Directora C.R. Rosemberg. Doctora UBA.

² Asociación civil que desarrolla su acción en barrios urbano marginales de Buenos Aires, proporcionando apoyo escolar a contratumo de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Bohanek, J.; Fivush, R.; Marin, K.; Duke, M. (2004). *Family narrative interaction and children's self understanding* The Emory Center for Myth and Ritual in American Life. Working paper N°34.

Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Firbas, (1992). *Functional Sentence perspective in written and spoken communication*. *Studies in English Language*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Fivush, R.; Bohanek, J.; Robertson, R.; Duke, M. (2004). "Family Narratives and the development of children's emotional well being". En: Pratt, M.W & Fiese, B.E. (Eds.) *Family stories and the Lifecourse: Across Time and Generations*. Emory University.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gumperz, J. (1982). "The linguistic bases of communicative competence". En: Tannen, D. (Ed.) *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.

Gumperz, J. (1984). "Communicative competence revisited". En: Schiffrin, D. (Ed) *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press.

Labov, W. (1972). "The transformation of experience in narrative discourse". En: *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Michaels, (1988). "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso". En: Cook-Gumperz, J. (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

Miller, P.J. y Sperry, S. (1988) Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Child language*, 15

Nelson, K. (1989). "Monologue as representation of real life experience". En: Nelson, K. (Ed) *Narratives from the crib*. Cambridge MA, Harvard University Press.

Nelson, K. (1991). *Events, narratives, memory: What develops? Ponencia presentada en The Minnesota Symposium in child Development - Emotion and Memory*. Institute for Child Development. Institute of Minnesota.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pardo, M.L. (1986). Hacia una redefinición de las nociones de Tema y Rema. De la oración al discurso. *Filología XXI (1)* 25-55. Buenos Aires.

Reese, E.; Haden, C.A. & Fivush, R. (1993). Mother child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403:30.

Tessler, M. & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall. *Consciousness and cognition*, 3, 307:26.

